

tanulmány

Sáska Géza

A 1990 és 2010 között átalakuló
köz- és felsőoktatás, röviden 3

Kis Noémi – Józsa Krisztián

A kiskamaszok és szüleik vélekedése
a szülő-gyermek viszonyról 19

Tőzsér Zoltán

Részvételi célok és akadályok
a felnőtt és idős hallgatók körében 34

Nebojša Majstorović

A korrupcióellenes pszichológiai
beavatkozás 44

Bartha Ákos

A könyv útja „a néphez” 55

Iványi Márton Pál

A közösségi média
és a társadalmi mozgalmak 66

Sándor Klára

Vámbéry Ármin és a török-magyar
nyelvcseré 77

szemle

Porkoláb Ádám

A szociolingvisztikai
megközelítésmód érvényesítési
problémái a közoktatásban 87

Jancsák Csaba

A tanárképzésben részt vevő
hallgatók felsőoktatási életútja
a középiskolától a tanári oklevélíg 95

Guo Xiaojing

Pekingi egyetemi hallgatók
a magyar nyelvről 105

kritika

Veress Ferenc

Gondolatok Mednyánszky
festészetéről Markója Csilla könyve
kapcsán 114

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2014-ben az *Iskolakultúra* éves előfizetési díja 6000 Ft lesz.

A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségében
(Pannon Egyetem, BTK, 8200 Veszprém, Vár utca 20., email: geczijanos@vnet.hu,
tel.: 06-30-235-4558), a Gondolat Kiadóban (1088 Budapest, Szentkirályi utca 16.,
tel.: 06-1-486-1527, e-mail: info@gondolatkiado.hu), a Magyar Posta Zrt.-ben
(1089 Budapest, Orczy tér 1.) és a Lapker Zrt.-ben (1097 Budapest, Táblás utca 32.).

www.iskolakultura.hu

Részvételi célok és akadályok a felnőtt és idős hallgatók körében*

Ebben a tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a nemzetközi (angol nyelvű) szakirodalomban hogyan jelenik meg a felsőoktatási felnőttoktatásban ('adult higher education') részt vevő felnőtt hallgatók ('adult students') részvételi indítékainak és akadályainak a vizsgálata. Kettős célt kívánunk megvalósítani: egyfelől rá kívánunk mutatni arra, hogy milyen vizsgálati dimenziók vannak a felnőtt felsőoktatás kutatási irányzatán belül, másfelől pedig azt tárjuk az olvasó elé, hogy milyen kutatásokat végeztek a felsőoktatási felnőttkori tanulás céljainak és akadályainak a vizsgálata során.

Bevezetés

A tanulmányban a felsőoktatási intézmények keretében folyó felnőttkori tanulás indítékaival és akadályozó tényezőivel foglalkozunk. A részvételi célok és hátráltató tényezők vizsgálata több szempontból is lényeges: egyrészt az intézmények számára, mivel a hallgatókért folytatott versenyben létérdekük, hogy megismerjék milyen megfontolások, várakozások miatt jelentkeznek a felnőttek a felsőoktatásba, illetve a felsőoktatási részvétel során milyen nehézségekkel, tanulást hátráltató tényezőkkel néznek szembe. Hiszen az egyetemek és főiskolák nagyobb eséllyel tudják az intézménybe vonzani azokat a felnőtteket, akiknek a részvételi és tanulási indítékait ismerik és nagyobb eséllyel is maradnak az adott intézményben azok a felnőttek, akik kevesebb tanulást gátló tényezővel néznek szembe, illetve az intézmények képesek a felmerülő nehézségek leküzdésében segíteni a hallgatókat. Vagyis, ha az intézmény tudja, ismeri a felsőoktatási felnőttoktatás- és képzés szereplőinek a részvételi szándékait, törekvéseit és az előttük álló akadályokat, illetve képes ezeket enyhíteni, akkor sikeresebb lesz: nemcsak, hogy több hallgatója lesz, hanem többen is jutnak el a diploma megszerzéséig. Más oldalról, a részvételi célok és akadályok ismerete az oktatásban, képzésben résztvevők számára is kulcsfontosságú, hiszen a részvételt és tanulást gátló nehézségek azonosítása vezethet el a megoldások megtalálásához. A felsőoktatási felnőttoktatásban való részvétel indítékainak és akadályainak a feltárása és megismerése tehát mind az intézmények, mind a felnőtt hallgatók számára előnyös lehet.

Ebben a tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a nemzetközi (angol nyelvű) szakirodalomban hogyan jelenik meg a felsőoktatási felnőttoktatásban ('adult higher education') résztvevő felnőtt hallgatók ('adult students') részvételi indítékainak, hajtóerőinek és akadályainak a vizsgálata. Vagyis, arra szeretnénk rámutatni egyfelől, hogy milyen vizs-

* A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

gálatti dimenziók vannak a felnőtt felsőoktatás kutatási irányzaton belül, másfelől pedig azt mutatjuk be, hogy milyen kutatásokat végeztek a felsőoktatási felnőttkori tanulás céljainak és akadályainak a vizsgálata során. Végül a tanulságokat vonjuk le.

A nemzetközi szakirodalom összegyűjtését és rendszerezését a koppenhágai Århus Egyetem Egyetemi Könyvtárában és az amerikai Indiana Egyetem Herman B. Wells Könyvtárában végeztük, valamint nemzetközi adatbázisokra (EBSCO, JSTORE, ERIC) támaszkodtunk.

Nemzetközi kutatások

A nemzetközi (elsősorban amerikai és angol) szakirodalomban (lásd: *Aslanian*, 2001; *Bourgeois, Duke, Guyot és és Merrill*, 1999; *Bourner, Reynolds, Hamed és Bennett*, 1991; *Bowl*, 2003; *Courtney*, 1992; *Dominicé*, 2000; *Edwards, Sieminski és Zeldin*, 1993; *Mark, Pouget és Thomas*, 2004; *Schuetze és Slowey*, 2000; *Tight*, 1991) hallgatói részvétel elmélet ('participation theory') néven ismert az a kutatási irány, amely a felnőtt hallgatók felsőoktatási részvételét vizsgálja. Ezekben a kutatásokban a következő címszavak alatt találjuk azokat a vizsgálatokat, amelyek a felsőoktatás felnőtt hallgatóit vizsgálják:

1. felnőtt, érett és idős hallgatók ('adult', 'mature', 'older', 'senior adult students'),
2. nem-tradicionális hallgatók ('nontraditional students', 'non-standard students'),
3. részdíjós és atipikus hallgatók ('part-time learners/students', 'atypical students'),
4. újrakezdő hallgatók ('re-entry', 'second-chance', 'extension students'),
5. élethosszig tanuló hallgatók ('lifelong learners', 'continuing education students'),
6. nyitott egyetemre járó hallgatók ('open university students') (lásd: *Tózsér* 2012).

A megnevezések a felnőtt, részdíjós, vagy tágabb értelemben vett nem szokványos hallgatók eltérő értelmezésére utalnak (lásd: *Tózsér*, 2012). A kutatások is ennek megfelelően több irányban, több vizsgálati dimenzióban folynak. Többek között vizsgálták a felsőoktatásban való részvétel ösztönző, és akadályozó tényezőit, a lemorzsolódást, az intézményválasztási döntéseket, a képzés és a szak megítélését, értékelését, a felnőttek tanulását, a tanulói identitás kialakulását, az oktatás finanszírozását és megtérülését, felsőoktatási részvétel és a munkavégzés közti kapcsolat jellegét, valamint az intézményi kötődést, a beágyazódást. Ebben a szemlében azonban csak a legfontosabb részvételi célokat és akadályokat vizsgáló tanulmányokat tekintjük át.

Részvételi célok

Elsőként a felsőoktatás nemzetközi online enciklopédiájának nem-szokványos ('nontraditional student') hallgatóiról írott szócikkét idézzük, amely bár főként a felnőtt hallgatók ('adult learners') értelmezéséhez járul hozzá, de a felnőttkori tanulást befolyásoló tényezők kérdéséhez is alapul szolgál. Ebben a portugál szerzőpáros, *Correia és Sarmiento* (2005) egy interjú vizsgálat eredményeként a felnőtt tanulók három típusát különítette el:

„Karrieristák”: azok a hallgatók, akik a magasabb jövedelem és a társadalmi presztízs növelése miatt akarnak egyetemre járni. Azért tanulnak, mert a diploma megszerzése lehetőséget teremt számukra arra, hogy a karrierjüket építsék, előrelépjenek a ranglétrán. Az anyagi megfontolások mellett azonban a presztízsszerzésre való törekvés is megjelenik náluk tanulási indítékként.

„Formalizálók”: azok a felnőttek, akik egy terület szakértői ugyan, de mivel nincs meg a megfelelő szintű iskolai végzettségük vagy nincs diplomájuk, ezért a munkahelyükön nem tudnak előrelépni. A felsőoktatási részvétel során lehetőségük nyílik a tudásukat hivatalossá tenni és ezzel legitimizálni.

„Önfejlesztők”: a tudásszomj kielégítése miatti tanulók. Ezek a felnőttek a tanulás szeretete, a tudásvágy miatt vesznek részt a felsőoktatásban. Ez a típusú részvétel tehát nem a munkaerőpiaci érvényesülést szolgálja (1. típus), és nem is azt a célt valósítja meg, hogy a diploma megszerzésével hivatalossá tegye a szaktudást, (2. típus), hanem a tudás megszerzése jelenti a fő hajtóerőt.

Correia és Sarmento (2005) által azonosított hallgatói típusok a hazai felnőttkori tanulók példaira rávetíthetők, mivel a karrieristáknak nevezett hallgatók az oktatás révén elsősorban a munkaerőpiaci helyzetüket szeretnék stabilizálni, illetve javítani. A képzés számukra eszköz a magasabb jövedelem és az egyéb munkahelyi juttatásokhoz való hozzáféréshez.

A formalizálók csoportja olyan felnőttekre utal, akik dolgoznak ugyan, de nincs meg a megfelelő szintű formális végzettségük, és emiatt úgy döntenek, vagy épp arra kényszerülnek, hogy a felsőoktatásban (újabb) diplomát szerezzenek. Jól példái lehetnek ezeknek a (formalizáló) felnőtteknek azok a főiskolai oktatók, akik bár a felsőoktatásban tanítanak, de nem rendelkeznek tudományos fokozattal. Ezért saját helyzetük megszállására vagy a munkahelyük direkt vagy indirekt elvárásainak való megfelelés vagy e kettő kombinációja miatt úgy döntenek, hogy beiratkoznak egy doktori programba és ott tudományos fokozatot szereznek, ezáltal kvázi formalizálják, hivatalossá teszik a tudásukat és a felsőoktatásban szerzett tapasztalatukat. A felsőoktatási részvétel során azonban nemcsak a meglévő tudás és tapasztalat „diplomára váltásáról” van szó, hanem új tudások és képességek szerzéséről, illetve továbbfejlesztéséről is. A formalizálást tehát kiegészíti a tudásbővítés is.

Az önfejlesztőket belső készíttetés, tudásszomj hajtja a felsőoktatásba. Ezek a hallgatók azért jönnek egyetemre, főiskolára, mert tanulni szeretnének, a természetes emberi kíváncsiságukat, érdeklődésüket ki akarják elégíteni. Számukra a legfontosabb, hogy a felsőoktatás révén olyan műveltséganyagra tegyenek szert, amely a személyes fejlődésüket szolgálja. Példaként említhetők azok a felnőtt, idős hallgatók, akik fiatalkorban elmulasztották a felsőfokú továbbtanulást vagy nem azt tanulták, amit szerettek volna, és idős korukban szeretnék pótolni azt, amit fiatalon nem tudtak megtanulni, és ezáltal kiteljesedni, többé válni.

A portugált szerzők által azonosított hallgatói típusok reális képet adnak a felsőoktatásba belépőkről, mivel a karrieristák, a formalizálók és az önfejlesztők elnevezések mögött olyan tanulási indítékok húzódnak meg, amelyek könnyen beláthatóak és a hazai viszonyokra is érvényesek lehetnek.

Szintén hasonló a megközelítése alkalmaz Elliot és Brna (2009), amikor felsőoktatási részvételt fontolgató felnőttek (‘potential higher education learners’) részvételi ösztönzőit vizsgálja Skóciában. A kutatás eredményei szerint a felsőfokú tanulmányok és a diplomaszerezés mellett a következő öt ok szolgált a legerőteljesebben: (1) a tudás és képességfejlesztés igénye, (2) a személyes fejlődés lehetősége, (3) munkaerőpiaci helyzet javítása, (4) a szakterületről való tudás mélyítésének igénye, (5) a magasabb fizetés lehetősége. Ezek a motívumok vagy belső készíttetésből (pl. érdeklődésből, személyes fejlődés igényéből), vagy külső (anyagi) tényezőkből táplálkoztak. A tudás- és képességbővítés igénye az önfejlesztést szolgálja, a tanulást az ismeretszerzés igénye indukálni és tartja fenn. Ehhez hasonlóan a személyes fejlődés lehetősége szintén önmegvalósítást, önfejlesztést szolgál. A munkaerőpiaci célok megvalósítása pedig karrier-orientált célokkal áll összefüggésben. A szakterület mélyebb megismerésére való törekvés egyaránt szolgálhat személyes és munkahelyi célokat. A magasabb fizetés elnyerésére való törekvés azonban már egyértelműen a karrierszempontokkal áll összefüggésben.

Blaxter, Dodd és Tight (1996) egy angol egyetem felnőtt hallgatói (‘mature students’) körében végzett kutatásának eredményei szerint felnőttek a következő célok megvalósítása miatt vesznek részt a felsőoktatásban: (1) a személyes fejlődés, kitelje-

sedés lehetősége, (2) a munkahelyi karrier lehetősége, (3) a szak iránti érdeklődés, (4) a rekreáció lehetősége, (5) a személyes ambíciók kiteljesítése, és (6) a stimuláció, az új ingerek (másokkal való találkozás, interakció, kapcsolatépítés, feladatok, kihívások, együttműködés stb.) iránti igény. A Correia és Sarmento (2005) által azonosított hallgatói csoportok közül a személyes érdeklődés, a kiteljesedés lehetősége és a szak iránti érdeklődés az önfejlesztők csoportjával rokonítható. A munkahelyi karrier és a személyes ambíciók kiteljesítése leginkább a karrier-orientált hallgatói csoportokkal állítható párhuzamba, bár hozzá kell tenni, hogy a személyes ambíciók elég tág kategóriát ölelnek fel, beletartozhat a munkahelyen való előrelépés, a karrierépítés, de éppúgy ide tartozhat a személyes érdeklődések a kielégítésére való törekvés. A tanulás általi rekreáció az önmegvalósításhoz áll legközelebb, bár nem teljes az egyezés. Végül a stimuláció főként az emberek közösségi igényeivel áll kapcsolatban. A Blaxter, Dodd és Tight (1996) által leírt felsőoktatási részvételi indítékokat is realizisztikusnak lehet tekinteni, és a hazai felsőoktatásban tanuló felnőtt és idős hallgatók tanulási megfontolásaira is lehet adaptálni.

Végül is ezt a megközelítést – a felnőtt, idős hallgatók felsőoktatási részvételének az egyének szempontjából történő megközelítését – számos kutatás alkalmazza, és ezért hosszan lehetne sorolni a felnőtt- és időskorban oktatásba történő bekapcsolódás megfontolásait.

Mindezekhez képest új dimenzióba helyezi a kutatást Osborne, Marks és Turner (2004) vizsgálata. Az angol szerzők az Egyesült Királyságban végzett kutatásukban annak jártak utána, hogy a felsőoktatásba potenciális jelentkezői ('potential entrant') miért fontolgatják a felsőoktatási részvételt, illetve a felnőtt hallgatókat ('mature student') mi vezette el az egyetemekre. A vizsgálatban négy olyan tényezőt emeltek ki, amely szerintük befolyásolja az idősebb hallgatók felsőoktatási belépést és részvételét: (1) az országok, illetve kormányzatok felnőtt tanulásával kapcsolatos politikáját (például a képzés finanszírozásának módját, kedvezményeket, jogszabályi előírásokat), (2) a gazdasági és a munkaerőpiaci helyzet alakulását, (3) az egyetemek, főiskolák felnőtt hallgatókkal kapcsolatos politikáját és gyakorlatát, és végül (4) a potenciális hallgató személyes háttérét és körülményeit. Mindezek a tényezők befolyásolják az egyént a döntéshozás folyamatában.

Ebben a megközelítésben Osborne és munkatársai (2004) a fent hivatkozott portugál, angol, illetve skót kutatástól eltérően már nem csak felnőtt, idős hallgatók szintjén elemezték a részvételi indítékokat, hanem azt a kormányzati, illetve intézményi kontextust, gazdasági, munkaerőpiaci és finanszírozási kontextust is beemelték a vizsgálati horizontba, amelyek befolyásolják, kihatnak a felsőoktatásban való részvételre. A kutatásuk tehát nem csupán abból a szempontból érdekes, hogy sorra vették a felnőtt és idős korú népesség felsőoktatási részvételének a tanulásra indító tényezőit, hanem mindezt egy magasabb szinten, kontextusba ágyazva vizsgálták meg. Ez a kétségtelen előnye ennek a megközelítésnek, ugyanis a felsőoktatási részvétel mindig annak a környezet tulajdonosságainak és szükségleteinek a figyelembevételével történik meg, amelyekben maguk a folyamatok zajlanak. Az egyének szintén realizálódó felsőoktatási részvétel tehát nem önmagában érdekes csupán, hanem annak a társadalmi, gazdasági és (felsőoktatás) politikai környezetnek az ismeretében, amelyben az egyetemek, főiskolák működnek, amelyekben a felnőtt és idős korú hallgatók a felsőfokú tanulmányok mellett döntenek.

A felnőtt, idős hallgatók szintjén végzett elemzésük szerint a felnőttkori tanulás céljai a következők:

- A szak, illetve szakma iránti érdeklődés, a tudásszerzés igénye egy adott területen. Ez az önmegvalósításhoz áll köze.
- A munkaerőpiaci és karrierszempontú megfontolások. Ez az indíték a karrier-orientált részvétellel rokonítható.

- A tudás bővítésének az igénye. Ez a motiváció szintén az önmegvalósításra, kiteljesedésre utal.
- A tanulás és a végzettség megszerzését követően az addigi élethelyzet megváltoztatására való törekvés.
- Korábbi elmaradt tanulási igény beteljesítésére törekvés. Ilyenkor az a tanulás célja hogy a fiatalokban elszalasztott tanulási lehetőséget felnőttkorban pótolják a hallgatók. Vagyis a tanulás ilyenkor az önfejlesztést és a kiteljesedést szolgálja.

Végül is Osborne és munkatársainak (2004) megközelítése a makroszintű vizsgálat miatt egyedülálló, hiszen a vizsgált jelenséget, tudniillik a felnőtt, idős népesség felsőoktatási részvételének mozgatórugóit kontextusba ágyazva elemzi azon túl, hogy a felnőtt, idős hallgatók részvételi indítékait egyéni szinten is elemzi. Mindenképpen követésre érdemes a megközelítés.

Részvételi akadályok

A felsőoktatásban való részvétel akadályainak elemzése során elsőként a kaliforniai Berkeley Egyetem professzorának, Patricia K. Cross (1981) vizsgálatára érdemes felhívni a figyelmet, ugyanis az ő munkájára hivatkoznak a legtöbben, sokan őt tekintik a részvételi kutatások meghatározó alakjának. Cross (1981) a felnőttek tanulásának akadályait három csoportba rendszerezte: (1) szituációs akadályok ('situational barriers'), (2) intézményi akadályok ('institutional barriers'), (3) beállítódási akadályok ('dispositional barriers').

A szituációs hátrányok az oktatásban részt vevők helyzetéből származnak és a két legfontosabb ilyen tényező a tanulásra fordítható idő, illetve az oktatás költségei, az oktatási kiadások. Ezek a hátrányok, akadályok a résztvevők munkahelyi és családi feladataiból származnak, mivel gyakran okoz nehézséget a felnőttek számára ezeknek és a tanulásnak az összeegyeztetése. A részidős képzésekben tanuló felnőttek ugyanis jellemzően munka és család mellett folytatnak felsőfokú tanulmányokat. A részvételt és a tanulást a munkahely azonban nemcsak akadályozhatja, hanem ösztönözheti is (lásd: kötelező munkahelyi képzések). A képzés költségei, vagyis a tandíj és az egyéb oktatási kiadások (például utazási költségek, tankönyvek, vizsgadíjak) szintén hátráltató tényezői

A szituációs hátrányok az oktatásban részt vevők helyzetéből származnak és a két legfontosabb ilyen tényező a tanulásra fordítható idő, illetve az oktatás költségei, az oktatási kiadások. Ezek a hátrányok, akadályok a résztvevők munkahelyi és családi feladataiból származnak, mivel gyakran okoz nehézséget a felnőttek számára ezeknek és a tanulásnak az összeegyeztetése. A részidős képzésekben tanuló felnőttek ugyanis jellemzően munka és család mellett folytatnak felsőfokú tanulmányokat. A részvételt és a tanulást a munkahely azonban nemcsak akadályozhatja, hanem ösztönözheti is (lásd: kötelező munkahelyi képzések). A képzés költségei, vagyis a tandíj és az egyéb oktatási kiadások (például utazási költségek, tankönyvek, vizsgadíjak) szintén hátráltató tényezői lehetnek a felnőttkori tanulásnak. A szituációs akadályok magából az oktatási rendszer és az intézményi gyakorlatok jellemből következnek.

lehetnek a felnőttkori tanuláshoz. A szituációs akadályok magából az oktatási rendszer és az intézményi gyakorlatok jellegéből következnek.

Az intézményi akadályok széles skálán mozognak: ide tartozik az intézménynek és az adott képzési programnak az elérhetősége, vagy az intézményeknek a felnőtt hallgatókkal kapcsolatos intézményi elképzelése, illetve gyakorlata (például, kurzusok időpontjáról, helyszínéről, követelményeiről való tájékoztatás, ügyintézés, fogadóórák, könyvtári nyitvatartási idők, tanácsadás stb.).

A beállítódási hátrányok körébe tartoznak az iskolázással, az oktatással kapcsolatos vélekedések, beállítódások, viszonyulások. A kedvezőtlen iskolai élmények negatívan hatnak a potenciális résztvevőkre és a felsőoktatásban szerzett tapasztalatok is egyértelműen kihatnak arra, hogy a felnőttek miként élik meg a felsőoktatási részvételt. Az eredménytelen vizsgák jelentős gátakat alakíthatnak ki a felnőttekben és akár a tanulmányok idő előtti befejezéséhez is elvezethetnek. Sok felnőtt számol be a vizsgákra való felkészülés nehézségéről, és ez különösen azokra jellemző, akik még nem rendelkeznek felsőoktatási tapasztalattal, rutinnal. A diszpozicionális akadályok abban is kifejezésre juthatnak, hogy a felnőttek elégedetlenek a képzési programmal (megkérdőjelezzik annak relevanciáját vagy aktualitását), vagy magával az oktatóval, annak tudományos felkészültségével. De abban is kifejeződhet ez, hogy a felnőttek önmagukat tartják öregnek ahhoz, hogy beiratkozzanak a felsőoktatásba vagy nem ismerik fel a tanulás (és diploma-szerzés) iránti szükségletet (ezeknek a potenciális hallgatók esetében van jelentősége), vagy pedig önbizalomhiányban szenvednek.

A Crosst követő szerzők vagy az általa megalkotott tipizálás alapján végzett empirikus vizsgálataikban törekszenek az általa leírt akadályok azonosítására vagy megpróbálják az elképzelését továbbfejleszteni, új szempontokkal gazdagítani. Az előbbire jó példát Castle, Munro és Osman (2006) tanulmánya szolgáltat, amelyben a Cross-féle kategóriákban gondolkodva azonosítja a felnőttek és idősek előtt álló tanulási akadályokat. Az utóbbira pedig Hardin (2008) vizsgálata adja a példát, amikor a felsőoktatási tanulmányokat folytató felnőtt hallgatók előtt álló akadályokat veszi sorra. Megközelítésében részben épít Cross (1981) tipizálására, másrészt tovább is gondolja azt, hozzá is tesz ahhoz. Hardin (2008) az alábbi négy csoportba csoportosította a felnőttek és idősek előtt álló tanulási akadályokat.

1. Intézményi korlátok ('institutional barriers'). Az intézményi korlátok olyan egyetemi, főiskolai politikákat, gyakorlatokat és bürokráciát foglalnak magukba, amelyek kedvezőtlenül hathatnak ki a felnőtt hallgatók érvényesülésére. A felnőtt hallgatók, amikor intézményt választanak több tényezőt mérlegelnek egyidejűleg, például (1) az intézmény földrajzi közelségét, (2) az esti, hétvégi és az on-line kurzusok elérhetőségét, (3) a tanszékek és tanulmányi osztályok nyitva tartását, (4) a tárgyakról, kurzusokról való pontos tájékoztatást.
2. Szituációs korlátok ('situational barriers'). Ezek között említik a szerepkonfliktusokat, az időmenedzselési problémákat, családi és munkahelyi gondokat, anyagi és közlekedési kihívásokat. Az anyagi nehézségek például erősen gátolják a felsőoktatási részvételt.
3. Pszichés korlátok ('psychological barriers'). Ilyenek lehetnek a nem megfelelő megküzdési stratégiák, az önbizalom hiánya, a korábbi iskolai élményekből eredő aggodalom, félelem, negatív vélekedések és várakozások a lehetséges iskolai eredményekről.
4. Tanulmányi nehézségek ('educational barriers'). Ez abból fakad, hogy sok felnőtt hallgató nem készült fel a tudományos képzésre, mivel hiányoznak bizonyos készségeik, illetve képességeik, amelyek az akadémiai érvényesülésnek gátat szabnak.

Véleményünk szerint az intézményi korlátok és szituációs akadályok megfeleltethetők a Cross (1981) által leírtakkal. Ami újnak tűnik nála azok a pszichés akadályok, illetve tanulmányi nehézségek elnevezésű akadályozó tényezők. Ha közelebbről megvizsgáljuk, akkor azonban a pszichés tényezőket akár a Cross által diszpozicionális tényezőkkel is azonosíthatjuk, mivel mindkét elnevezés az iskolázással kapcsolatos élményeknek a felnőttkori oktatásba történő bekapcsolódásra gyakorolt hatásaival kapcsolatos. Ehhez hasonlóan, a tanulmányi nehézségek is rokoníthatóak a Cross által leírt akadályokkal, ugyanis a tanulmányi nehézségek származhatnak az egyén helyzetéből (nincs ideje, pénze a tanulásra), az intézmény jellegéből adódó nehézségekkel (képzések, kurzusok, követelmények), illetve az iskolázással kapcsolatos negatív beállítódásokból is (tanulás, vizsgák, követelmények). Tehát, végső soron Hardin (2008) nem sokkal tudott továbblépni a Cross (1981) megközelítésétől, inkább csak az elnevezések és a hangsúlyok változtak meg.

Ehhez képest McGivney (2004), aki szintén a részvételi kutatások tekintélyes kutatójának számít, a felnőtt tanulók (25 évesnél idősebb, nem közvetlenül a középiskola befejezését követően belépők) lemorzsolódását befolyásoló tényezőket tekintette át. Ő tehát már nem Cross (1981) nyomdokain indult el, hanem megpróbálta új szempontokkal gazdagítani a részvételi kutatásokat. Szerinte a felnőttek lemorzsolódásához az alábbi tényezők vezetnek el:

- Személyes tényezők ('personal factors'). Ezek közé tartoznak az úgynevezett felnőttek életmódjával kapcsolatos tényezők ('fact of life' reasons'), vagyis a felnőttek munkája, otthona, családja, és egészségügyi állapota. Még pontosabban a felnőtt élethelyzetből eredő akadályozó tényezőkről van szó: a gyermek betegségről, a munkahelyi elvárásoknak való megfelelésről, a munkahelyi feladatokról, betegségről és hasonló tényezőkről.
- A tanulásra fordítható idő. A felsőoktatásban a képzések időtartama viszonylag hosszú, több éves elkötelezettséget jelent, s ez idő alatt sok olyan változás állhat be a felnőttek életében, amelyek hatnak a tanulásra fordítható időre, illetve így az eredményességre is.
- A család, illetve partner támogatásának hiánya. Azok a felnőttek, akik nem számíthatnak a család támogatására valószínűleg nehezebben tudják leküzdeni az oktatási részvétel akadályait és gyakrabban fejezik be idő előtt az iskolát.
- Anyagi nehézségek. Ez esetben az oktatással járó kiadások (a tandíj és a járulékos költségek) hátráltatják a felnőttek felsőoktatási részvételét.
- A kurzusokhoz, illetve az intézményekhez köthető tényezők. Ez esetben a kurzusokkal és/vagy az intézményekkel kapcsolatos elégedetlenség okozza az akadályt, illetve vezethet el a tanulmányok megszakításához, vagy azok más intézményben való folytatásához.
- Nem megfelelő vagy nincs előzetes tájékoztatás a kurzusokról, a felvehető órákról. A nem megfelelő kurzusválasztás szintén okozhat akadályokat, és a tanulmányok abbahagyását.
- Az intézményhez való kötődés, az intézményi életbe való integráció alacsony foka. Kutatások rámutattak arra, hogy a magányosság és a kapcsolatépítés nehézsége összefüggésbe hozható a tanulmányok idő előtti befejezésével.
- Az intézmények nem fordítanak kellő figyelmet a felnőtt hallgatókra ('not adult-friendly institutions'). Nehézséget gördít a tanulás elébe, ha az intézmények nem veszik figyelembe a felnőttek igényeit, például kötelező előadások, szemináriumok időpontjának meghirdetésénél.
- Az intézményi támogatás hiánya arra utal, hogy a felsőfokú oktatásból ('further education') felsőoktatásba ('higher education') átlépő hallgatók gyakran nem kapják meg ugyanazt az intézményi támogatást, odafigyelést, mint a korábbi intézményben.

Nézetünk szerint ez a felsorolás elég alapos, ugyanakkor elég elaprózottnak is tűnik. Ha a Cross (1981) és a Hardin (2008) által alkalmazott kategóriákban gondolkodunk, akkor akár a McGivney-féle (2004) felsorolás elemeit kategóriákba is rendszerezhetjük. Az első négy akadályozó tényező a Cross (1981) és a Hardin (2008) által leírt szituációs akadályoknak feleltethetők meg, míg az öttől kilencig terjedő felsorolás pedig egyértelműen intézményi nehézségekre utal. A szempontok közül tehát kimaradtak a pszichés, beállítódási nehézségek. A Hardin (2008) által leírt tanulmányi nehézségek a tanulásra fordítható időre rezonálnak.

Végül is, ha továbbgörgetjük a felnőttkori oktatásban való részvétel akadályainak angol nyelvű szakirodalmát, akkor számtalan olyan kutatással fogunk találkozni, amely a részvétel és a tanulás útjában álló akadályokat vagy listszerűen felsorolja, vagy jobb esetben megpróbálja tipizálni, esetleg összevetni az elődök (lásd: Cross 1981) kategóriarendszerével.

Az előbbi megközelítésre példaként említhetjük Elliot és Brna (2009) vizsgálatát, amelyben nem tradicionális háttérű potenciális felnőtt hallgatók körében azonosították a részvétel akadályozó tényezőit. De ugyanilyen példa lehet Osborne és munkatársainak (2004) a kutatása is, amely során két csoportban – a felnőtt hallgatók ('mature student') és részvételt fontolgató felnőttek ('potential entrant') körében – vizsgálták a tanulás útjában álló akadályokat. És a sort hosszan lehetne folytatni. Az utóbbi törekvésre pedig Malhotra, Shapero, Sizoo és Munro (2007) vizsgálatát említhetjük, amelyben az Egyesült Államokban egy magánfőiskolán a felsőoktatási részvételt fontolgató felnőtt hallgatók ('potential adult learners') körében vizsgálták a részvétel és a tanulás útjában álló akadályozó tényezőket. A válaszadóknak 24 kijelentést kellett értékelni egy négyfokú skálán és az elemzés során átlagot és szórást számoltak, majd faktorelemzést végeztek. Az eredmények szerint a legnagyobb nehézségét az oktatási költségek (tandíj, könyvek) jelenik, majd ezt a tanulásra fordítható idő követi, majd harmadik helyen a munkahelyi feladatok akadályozzák a tanulást. A faktorelemzés eredményeként hat tényezőt azonosítottak: (1) az iskolázással kapcsolatos rossz élményeket, (2) intézményi akadályokat, (3) az erőforrások hiányát, (4) a kurzuskinálat nem megfelelő voltát (nem elérhető a kurzus, nem megfelelő az időpont, információhiány), (5) a költség és a várható haszon nem kiegyenlített arányát, (6) a gyermekelhelyezés gondját. Ezek közül a legmagasabb faktorátlagot az erőforrások hiánya ('lack of resources') faktor kapta, amely arra utal, hogy a részvételt akadályozza az időhiány, a munka- és családi feladatok, energiahiány, a képzés befejezéséhez szükséges idő korlátozott volta.

Végso soron hosszan lehetne még sorolni azokat a kutatásokat, amelyek vagy listázzák, vagy ezen a megközelítésen továbblépve, tipizálják is a felnőttek tanulásának útjában álló akadályokat. Véleményünk szerint a legkoherensebb, legkiforrottabb értelmezés a részvételi kutatások emblematisz figurájának nevéhez, Cross-hoz (1981) köthető, továbbá Hardin (2008) munkájához, amely némiképpen továbbgondolta ezt a megközelítést, de inkább csak az elnevezéseken változtatott. Bár az is kétségtelen, hogy épp az akadályok egymásba fonódása, összekapcsolódása miatt nehéz kategóriákat alkotni, mert a felnőttkori tanulás ösztönző és akadályozó tényezői egymásra hatnak, hol gyengítik, hol erősítik egymást.

Tanulások

Ebben a tanulmányban a nem szokványos hallgatók körébe tartozó felnőtt és idős tanulók felsőoktatási részvételének mozgatórugóit és akadályait tekintettük át angol nyelvű szakirodalomra alapozva. A szakirodalom alapján az látszik, hogy a hallgatóirészvétel-kutatás ('participation research') irányzatban a kutatások egy része akadémiai célokat valósít meg, másik részük pedig intézményfejlesztésekhez kapcsolódik.

A részvétel hajtóerőinek a kérdőíves vizsgálata során a kutatók jellemzően skálázott kérdések alapján állapítják meg, hogy melyek a felsőoktatás felé vezető legfontosabb tényezők a felnőttek tanulás során. Továbbá ezen skálák alapján faktorokat, illetve klasztereket képeznek, amelyek segítségével hallgatói arculatokat rajzolnak ki. Nehéz mindenhol megegyező, akár azonos elnevezésű hallgatói arculatokra bukkanni, mert többek között az oktatási rendszer hagyományai, a felsőoktatási intézményi struktúra, az egyes intézmények profilja, valamint a kutatások célkitűzései és módszerei is sok esetben eltérnek egymástól. Annyi azonban bizonyosnak látszik, hogy a felnőttek felsőoktatási részvétele során három tényezőnek lehet meghatározó a szerepe: (1) a munkával kapcsolatos, munkaerőpiaci és karrier-megfontolásoknak, (2) az önfejlesztésnek, az önmegvalósításnak, a tudásszerzésre való törekvésnek, valamint (3) a szűkebb és tágabb közösségi és társas hatásoknak. Bár hozzá kell tenni, hogy ezek a hatások a felnőtt hallgatóknál más-más arányban, hangsúllyal jelennek meg, és a tanulási megfontolások e három fő csoportja mellett más tényezők is közrejátszhatnak az oktatásba történő bekapcsolódásban. Harmadrészt egymással összefonódó kategóriákról van szó, amelyben nehéz elkülöníteni az egyes tényezőket, inkább csak arról beszélhetünk, hogy a felnőtt csoportok esetében melyek a domináns részvételi tényezők. Ehhez hasonlóan a felsőoktatás részvételt nehezítő tényezők is szorosan egymásba fonódnak. Itt is három markáns csoportot lehet elkülöníteni: (1) Az intézményi akadályok, amelyek az intézmény földrajzi elérhetőségétől, a könyvtárak nyitvatartási idején át a bürokráciáig sok mindent lefednek. (2.) A pszichés akadályok, a tanulással kapcsolatos attitűdök, vélemények, illetve maga a tanulás és a vizsgáknak a teljesítése. (3) Végül a szituációs akadályok, amely az egyén helyzetéből fakadó problémák olyan széles körét ölelik fel, mint például a munkahelyi, a családi, a szabadidős feladatoknak és programoknak az oktatási részvétellel és tanulóssal való összeegyeztetési nehézségei, vagy az oktatási kiadások előteremtésének a kihívását.

Irodalomjegyzék

- Aslanian, B. C. (2001): *Adult Students Today*. College Board, New York.
- Blaxter, L., Dodd, K. és Tight, M. (1996): Mature Student Market: An Institutional Case Study. *Higher Education*, 31. 2. sz. 187–203.
- Bourgeois, E., Duke, Ch., Guyot, L.-J. és Merrill, B. (1999): *The adult university*. Society for Research into Higher Education and Open University Press, h. n.
- Bourner, T., Reynolds, A. W., Hamed, M. és Bernett, R. (1991): *Part-time students in their experience of higher education*. Society for Research into Higher Education and Open University Press, h. n.
- Bowl, M. (2003): *Non-traditional entrants to higher education. 'They talk about people like me.'* Trentham Books Limited, h. n.
- Castle, J., Munro, K. és Osman, R. (2006): Opening and closing doors for adult learners in a South African university. *International Journal of Educational Development*, 26. 4. sz. 363–372.
- Correia, A. M. R. és Sarmiento, A. (2005): Adult Learners in Higher Education. *Higher Education Encyclopedia Online*, 2013. 12. 12-i megtekintés, <http://www.isegi.unl.pt/docentes/acorreia/>
- documentos/Adult_Learners_in_HE_Encycl%20Online_2005.pdf
- Courtney, S. (1992): *Why adults learn. Towards a theory of participation in adult education*. Routledge, London, New York.
- Cross, K. P. (1981): *Adults as learners. Increasing participation and facilitating Learning*. Jossey-Bass Publishers, h. n.
- Dominicé, P. (2000): *Learning from our lives. Using educational biographies with adults*. Jossey-Bass, California.
- Edwards, R., Sieminski, S. és Zeldin, D. (1993, szerk.): *Adult learners, education and training*. Routledge, London – New York.
- Elliot, L. D. és Brna, P. (2009): 'I cannot study far from home': non-traditional learners' participation in degree education. *Journal of Further and Higher Education*, 33. 2. sz. 105–117.
- Hardin, J. C. (2008): Adult students in higher education: A portrait of transition. *New Directions for Higher Education*, 35. 4. sz. [tematikus szám] 49–57.
- Malhotra, K. N. – Shapero, M., Sizoo, S. és Munro, T. (2007): Factor structure of deterrents to adult

participation in higher education. *Journal of College Teaching and Learning*, **4**. 12. sz. 81–90.

Mark, R., Pouget, M. és Thomas, E. (2004, szerk.): *Adults in Higher Education. Learning from Experience in the New Europe*. Peter Lang AG, Bern.

McGivney, V. (2004): Understanding persistence in adult learning. *Open Learning*, **19**. 1. sz. 33–46.

Osborne, M., Marks, A. és Turner, E. (2004): Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education*, **48**. 3. sz. 291–315.

Schuetze, G. H. és Slowey, Maria (2000, eds.): *Higher education and lifelong learners. International perspective on change*. RoutledgeFalmer. London.

Tight, M. (1991): *Higher education: A part-time perspective*. Society for Research into Higher Education and Open University Press, h. n.

Tózsér Zoltán (2012): A „nem-tradicionális” hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra*, **22**. 1. sz. 89–94.